

André Jacob
Hochbegabte Kinder in der Beratung
Diagnostik und Hilfen für Familien
2016, 208 Seiten
ISBN 978-3-7799-3420-2 (print)
ISBN 978-3-7799-4474-4 (E-Book)

Online-Materialien

Inhalt

D-1: Diagnostik weiterer nicht-kognitiver personaler Faktoren und Bedingungen in der Übersicht	2
D-2: Die Erstellung eines Befundes	5
D-3: Struktur einer ausführlichen psychologischen Stellungnahme	10
D-4: Einzelne Schritte des Konzeptes „ENTER-Lernberatung“	11
D-5: Beratungsablauf an der Psychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg (BΨB)	12
D-6 Leitfaden zum Überspringen einer Klasse (Wittmann und Holling 2004, S. 114f)	13
D-7: Weitere Interventionen im Spektrum von „Beratung“	15
KLIKK®: Ein Elterntraining erweitert die Angebotspalette für Familien mit hochbegabten Kindern	15
Mentoring	17
Coaching	20

D-1: Diagnostik weiterer nicht-kognitiver personaler Faktoren und Bedingungen in der Übersicht

In einer zusammenfassenden Übersicht der diagnostisch relevanten Bereiche (Faktoren, Dimensionen, Bedingungen) wird an dieser Stelle – einem Vorschlag von Westhoff, Terlinden-Arzt & Klüber (2013) folgend – der Versuch unternommen, sog. „Konstruktfacetten“ als operationalisierte Aspekte der „Bereiche“ zusammenzutragen, und diesen – soweit möglich – diagnostische Verfahren zuzuordnen. Die Facetten sind qualitativ bestimmte, „regelgeleitete Operationalisierungen“ eines Konstrukts (ebd., S. 202). Die vorgeschlagenen Verfahren sind lediglich orientierende Anregungen. Vielfach wird es genügen, sich auf sehr wenige diagnostische Verfahren zu konzentrieren und diese durch eine tiefere Exploration, Interviews mit hilfreichen Dritten sowie Verhaltensbeobachtungen zu untersetzen oder zu ergänzen.

Abbildung: Diagnostische Bereiche, Facetten und Verfahren im Feld der Hochbegabung

Diagnostischer Bereich	Facette	Aspekte	ausgew. Verfahrensvorschläge
Intelligenz	<i>Vgl. ausführlich die angegebene Sekundärliteratur</i>		
Lern- und Leistungsverhalten	Erkenntnisstreben	<ul style="list-style-type: none"> – Bevorzugung selbständiger geistiger Arbeit, – Streben nach Selbstvervollkommnung – affektiv emotionale Zuwendung zu Problemen – Neigung, nicht aufzugeben und Schwierigkeiten zu meistern – beständiges Interesse an zusätzlichen Informationen – Interesse an komplizierten Tätigkeiten – die flexibles Denken ermöglichen – der Wunsch, moralische Standards bei der Erkenntnisgewinnung anzuwenden 	<ul style="list-style-type: none"> – Fragebogen zur Erfassung des Erkenntnisstrebens Kurzform (FES-K) (Lehwald 2009)
	Anstrengungsbereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> – Schwierigkeiten zu überwinden – an einer Aufgabe „dran“ bleiben – geringe Belastung beim Problemlösen verspüren – aufgabenbezogener Fleiß – wenig Geduld – hohe Willensstärke im Spezialgebiet – Faulenzen als Lebensziel – geringer Ehrgeiz – fachlich besser sein als andere – bei Schwierigkeiten gleich kapitulieren – hohen Anspruch an sich selbst stellen 	<ul style="list-style-type: none"> – Bilderverfahren Anstrengungsbereitschaft (Lehwald 2009) – Anstrengungsvermeidungstest (AVT) (Rollett und Bartram 1998) – SELLMO (Spinath et al. 2012)
	lernbezogene Angst	<ul style="list-style-type: none"> – lernförderliche Angst – lernhemmende Angst 	<ul style="list-style-type: none"> – Fragebogen Lernbezogene Angst (LBA) (Lehwald 2009) – Angstfragebogen für Schüler (AFS) (Wieczerkowski et al. 1981)
	Schulleistungen	<ul style="list-style-type: none"> – Schulnoten – Schulleistungstests – Vergleichsarbeiten 	
	Kognitive Stile	<ul style="list-style-type: none"> – analytisches Denken – ganzheitliches, synthetisches Fühlen 	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstbeurteilungsfragebogen zum schulischen Alltag (FABBS) (Nass 2012)
	Lernstrategien	<ul style="list-style-type: none"> – impulsive Strategien – extern motivierte Strategien 	<ul style="list-style-type: none"> – Lern- und Arbeitsverhaltensin-

		<ul style="list-style-type: none"> – kognitive Strategien. <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholungs-, • Organisations- und • Elaborationsstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> – ventar (LAVI) (Keller und Thiel 1998) – Lehrereinschätzliste für das Sozial- und Lernverhalten (LSL) (Petermann und Petermann 2013) 	
Persönlichkeit	Merkmale des Erlebens und des Selbst-erlebens	<ul style="list-style-type: none"> – die Fähigkeit, sich selbst zu erleben und sich von anderen abzugrenzen (Selbst-Objekterleben) – Fähigkeit, dem anderen ein eigenes psychisches Leben zubilligen und dieses sich auch vorstellen zu können – die Fähigkeit, dem anderen geltende Affekte auszudrücken und sich in diesen hineinzuversetzen (Empathie) 	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS) – Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SELLMO) (Spinath et al. 2012) – Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern (FEES: 2003, 2004) – Beobachtung und Befragung von Kindern (Kastner-Koller und Deimann 2009) – Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten (FEPAA) – KINDL®. Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen – Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK) von 6 bis 18 Jahre – Der Persönlichkeitsfragebogen für Kinder von 9 bis 14 Jahren (PFK) – Selbstregulations-Strategientest für Kinder. Test zur Erfassung selbstregulatorischen Strategiewissens im Grundschulalter (SRST-K) 	
	Kommunikative Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – die Kontaktgestaltung des Kindes – die Fähigkeit, fremde Affekte zu entschlüsseln – die Fähigkeit, eigene Affekte kommunikativ nutzen zu können – die Fähigkeit zur reziproken Kommunikation und – die Fähigkeit, andere Menschen stabil innerlich abzubilden und so auch mit diesen ohne deren körperliche Anwesenheit zu kommunizieren 		
	Selbststeuerung	<ul style="list-style-type: none"> – die Fähigkeit, negative Affekte, die bei Versagungen von Forderungen auftreten, zu modulieren – die Fähigkeit, sich selbst regulieren zu können (Selbstgefühl) – die Impulssteuerung – die „Steuerungsinstantz“, also die Fähigkeit, Normen zu erkennen, zu verinnerlichen und sich entsprechend zu verhalten und die – Konfliktbewältigung, insbes. das Niveau der intrapsychischen Abwehr. 		
	Selbstkonzept	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstreflexivität – Selbstwirksamkeit – schulisches Selbstkonzept 		
	Verhaltensauffälligkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – internalisierende Auffälligkeiten – externalisierende Auffälligkeiten – weitere 		<ul style="list-style-type: none"> – CBCL-Reihe – SDQ
	Bewältigungsmechanismen (auch Abwehrmuster)	<ul style="list-style-type: none"> – assimilative Strategien: Aggression, Invention, Supplikation – akkomodative Strategien: Revision, Akklimatisation¹ 		
	Leidensdruck			
Temperament		<ul style="list-style-type: none"> – Frustrationsanfälligkeit – Gehemmtheit – Aktivität – Ausdauer/Aufmerksamkeit – sensorische Empfindlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> – Junior Temperament und Charakter Inventar – Inventar zur integrativen Erfassung des Kind-Temperaments (IKT) 	

1 vgl. im Überblick Scheffer und Heckhausen (2010).

Emotionalität	Affektsensibilität, in Bezug auf ...	<ul style="list-style-type: none"> - positive Affekte - negative Affekte - das Aushalten von Ambivalenz 	
	Emotionale Selbstregulation	<ul style="list-style-type: none"> - die Fähigkeit, negative Affekte, die bei Versagungen von Forderungen auftreten, zu modulieren - Aushalten ambivalenter Gefühle 	- Selbstregulations- Strategientest für Kinder (SRST-K)
Motivation		<ul style="list-style-type: none"> - Initiative - Interessen - Ausdauer - Bedürfnisse - Werte 	
	Motive in Bezug auf ...	<ul style="list-style-type: none"> - Beziehung - Durchsetzung (Macht) - Kompetenz (Leistungsfreude) 	
	Kausalattribution/ Kontrollüberzeugung	<ul style="list-style-type: none"> - internal vs. external - misserfolgsmotiviert vs. Erfolgsmotiviert - variabel vs. rigide bzw. flexibel vs. starr 	
	Wille	<ul style="list-style-type: none"> - Willenskraft - Anstrengung - Beharrlichkeit 	
Exekutive Funktionen	Arbeitsgedächtnis	<ul style="list-style-type: none"> - zentral-exekutiv - phonologisch - visuell-räumlich 	- Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder von 5 bis 12 Jahren (AGTB)
	Handlungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Setzen von Zielen, - Planen und Entscheiden - Priorisieren - Starten und Sequenzieren von Handlungen - Kontrolle von Handlungsergebnissen - Korrektur eigener Handlungen - Fehlererkennung - Umgang mit neuen Informationen - Regellernen - Selbstkontrolle 	
Reflexivität	in Bezug <ul style="list-style-type: none"> - zur ursprünglichen Absicht - zur Zielerreichung - zu Qualitätsansprüchen - zu Werten (Müller-Oppliger 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> - intrinsische Bewertungen - Akzeptanz von Werturteilen anderer - Diskriminierung zwischen eigenen und externen Bewertungen - Orientierung des Verhaltens an eigenen Wertkonzepten - dysfunktionales Verhalten: Lügen, Betrügen, Übervorteilen, Stehlen 	

D-2: Die Erstellung eines Befundes

Gastbeitrag von Heike Morche

Der Befund integriert – bezogen auf die Ausgangsfragestellung – die Ergebnisse aus verschiedenen psychologischen Verfahren zu einer Gesamtaussage. Dabei soll die Ergebnisdarstellung und Interpretation einen Grad von Verständlichkeit erreichen, der es ermöglicht, dass auch Nicht-Psychologen die wesentlichen Aussagen verstehen können (Fisseni 2004). Die vorgeschlagene und diskutierte Form eines Befunds orientiert sich am jeweiligen Kontext. Weil psychologische Befunde in unterschiedlichen Zusammenhängen erstellt werden, ist die Vorgabe einer einheitlichen Gestaltung des Befundes weniger geeignet. Im Folgenden werden Anregungen gegeben, wie ein psychologischer Befund aussehen könnte. Die vollständige Freiheit von Fehlern sollte dabei natürlich das Ziel sein, ist realistisch betrachtet jedoch kaum zu gewährleisten. Letztendlich sollen psychologische Untersuchungen und Befunde im Dienste des Kindes und seiner Entwicklung stehen und dem Kind nicht schaden, beispielsweise indem Etikettierung vermieden wird.

Fragestellung – Wie bereits erwähnt, wird Diagnostik nicht zu einem reinen Selbstzweck durchgeführt. Der elterliche Wunsch: „Wir möchten gern erfahren, welchen IQ unser Kind hat“ stellt für institutionelle Beratung und darin eingeschlossene Diagnostik keinen hinreichenden Auftrag dar. Diagnostik kann dabei unterstützen, die aktuelle Situation des Kindes als Zusammenspiel zwischen kindlichen Dispositionen und den weiteren sozialen Kontexten zu verstehen. Anhand der Ergebnisse können Interventionen angeregt und entwickelt werden oder auch weitere vertiefende diagnostische Schritte notwendig werden lassen. So gesehen steht die Diagnostik am Beginn eines längeren Prozesses. Mögliche Fragestellungen ergeben sich aus den Beratungsanlässen und -themen, die bereits a.O. ausführlich vorgestellt werden, differenzieren, konkretisieren oder erweitern sich jedoch meistens nach der erfolgten ersten diagnostischen Phase.

Abbildung: Beispiel für die erste Seite eines Befundes

Psychologischer Testbefund	
über:	Sebastian Mustermann
geb.:	05.02.2002
Testalter:	8;8 Jahre
DiagnostikerIn:	Dipl.-Psych. A. Petermuster
Anliegen:	Intelligenzdiagnostik im Rahmen eines möglichen Wechsels auf das Gymnasium
Testverfahren:	- WISC-IV (HAWIK IV) Testdatum: 14.02.2010 - CFT 20-R Testdatum: 21.02.2010 - SESSKO Testdatum: 21.02.2010
Weitere Diagnostik:	- Exploration und Anamneseerhebung mit Eltern und Kind am 07.02.2010 - Auswertungsgespräch am 01.03.2010

Welche anamnestischen Informationen aus dem Erstgespräch mit den Eltern im Befund genannt werden, richtet sich nach der Auftragsformulierung. Im Fall von Sebastian steht die Beurteilung seines kognitiven Potenzials verbunden mit der Frage nach dem vorzeitigen Wechsel auf das Gymnasium im Vordergrund des diagnostischen Auftrages und wird als solches unter „Anliegen“ genannt. Ginge es um die Beantragung von Maßnahmen der Jugendhilfe oder einer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (Rohrman und Rohrman 2010) sähe das natürlich anders aus. Denn dann rückt

neben der abklärenden Leistungsdiagnostik die Diagnostik der sozial-emotionalen Entwicklungssituation des Kindes deutlicher in den Fokus.

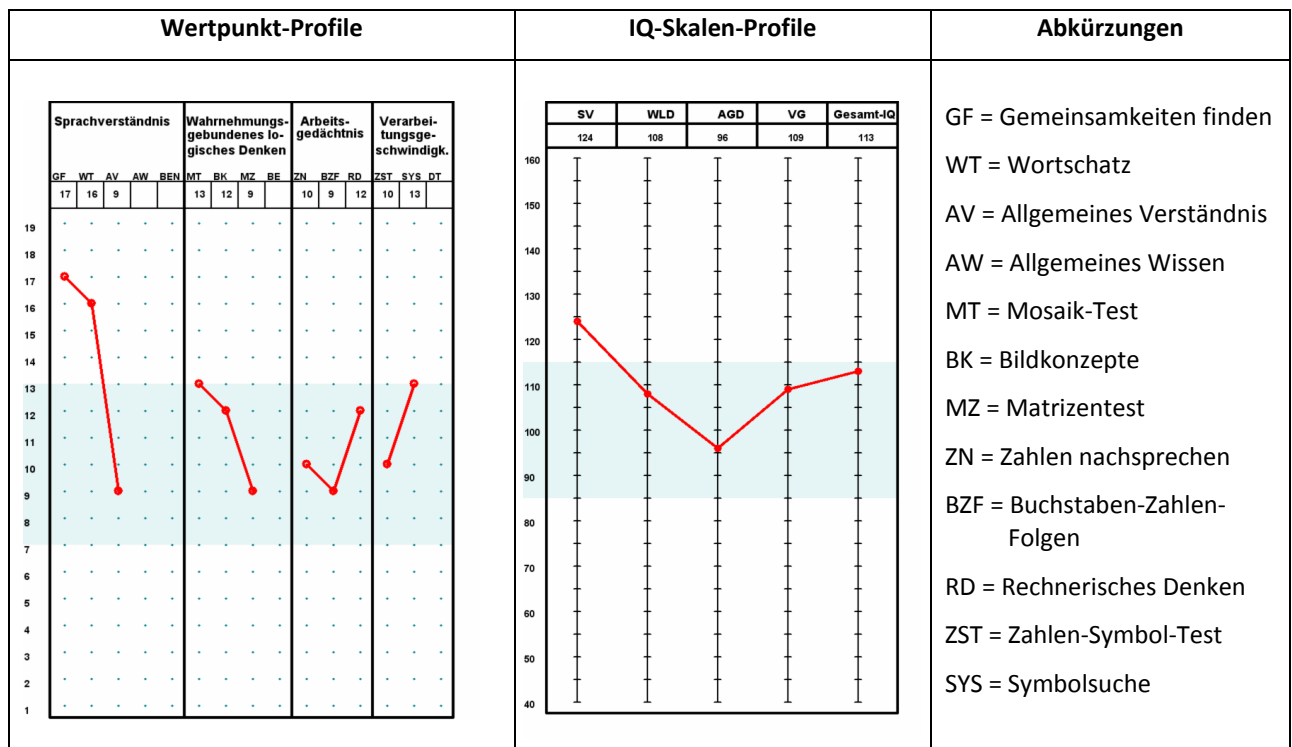
Verwendete Verfahren – Nach der Formulierung des Anliegens oder des Auftrages folgt im Befund die Aufzählung der verwendeten Verfahren. Im vorausgegangenen Abschnitt wurde bereits ausführlich dargestellt, was hinsichtlich der Intelligenzdiagnostik beachtet werden sollte. In Sebastians Fall kamen der WISC-IV als mehrdimensionales Verfahren und der CFT-20-R als eindimensionales Verfahren zum Einsatz. Um das schulische Selbstkonzept zu erfassen, wurde der SESSKO-Fragebogen ausgegeben. Im schriftlichen Befund sollten vor der Ergebnisdarstellung die Verfahren selbst kurz inhaltlich erläutert werden. Dazu gehören der ausformulierte Name des Verfahrens, dessen Einsatzmöglichkeit, die Zielsetzung und für welche Altersgruppe der Test konzipiert wurde. Manchmal sind auch Angaben zu den Gütekriterien und zur Normierung sinnvoll.

Die Testtermine und das jeweils eingesetzte Verfahren wären ebenfalls zu nennen.

Die Verfahren werden nacheinander mit den entsprechenden Ergebnissen und deren Interpretation dargestellt. Der Befund endet mit der Zusammenführung der einzelnen Ergebnisse in einem Resümee und der sich darauf beziehenden Interpretation.

Darstellung der Ergebnisse – Die psychologischen Tests sind in der Regel nach Untertests und daraus gebildeten übergeordneten Skalen aufgebaut. Diese innere Struktur sollte im Befund abgebildet und interpretiert werden. Eine Tabelle, die neben den Ergebnissen eine Kurzbeschreibung der Untertests und der Skalen umfasst, ist für Nicht-Psychologen zum Verstehen der Ergebnisse hilfreich und gibt Fachleuten differenzierte Informationen. Das Endergebnis lediglich in Form eines allgemeinen Intelligenzquotienten darzustellen, reicht insgesamt nicht aus. Hinter demselben IQ-Wert zweier Kinder kann sich z. B. ein homogenes oder aber auch ein heterogenes Profil über die Untertestebene verbergen. Die ausschließliche Nennung des Gesamtwertes würde diese bedeutsame Information verbergen. Simon wies folgendes Profil der Untertests und Indizes im WISC-IV auf:

Abbildung: Beispielgrafiken aus dem WISC-IV-Auswertungsprogramm, ergänzt um die Legende der Abkürzungen



Die Ergebnisse werden den angewendeten Verfahren entsprechend aufgeführt. Weil jede Messung mit einem Messfehler behaftet ist, sind die Konfidenzintervalle mit anzugeben und zu erläutern.

Werden Abkürzungen verwendet, sind diese auszuformulieren wie z. B. die Bezeichnungen für die Untertests des WISC-IV.

In beiden Fallbeispielen wurde der WISC-IV verwendet. Die Ergebnisse würden sich in der folgenden Reihenfolge im Befund wiederfinden:

- Tabelle mit den Untertests nach den übergeordneten Skalen (Indizes) sortiert und beschrieben
- die dazugehörigen Wertpunkte, sowie deren Übersetzung in „durchschnittlich, über- oder unterdurchschnittlich“
- Die Untertests und die Indizes sind kurz inhaltlich zu beschreiben.
- Im WISC-IV werden die Wertpunkte in IQ-Werte transformiert und bei den Indizes mit den dazugehörigen Konfidenzintervallen aufgeführt.
- Zwischen den Indizes werden signifikante Diskrepanzen angegeben und in einer Tabelle – wie sie das WISC-IV-Auswertungsblatt beinhaltet - aufgeführt.

Für eine bessere Lesbarkeit bietet es sich an, die Verfahren nicht chronologisch gemäß ihrem Anwendungszeitpunkt aufzuführen, sondern diese inhaltlich zu gruppieren und nach ihrer Bedeutsamkeit für die Fragestellung zu sortieren. Im Fallbeispiel würde an erster Stelle der WISC-IV genannt werden, danach der CFT 20-R und schließlich der Selbsteinschätzungsfragebogen SESS-KO.

Interpretation der Ergebnisse – Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt zunächst testnah. Neben den Punktwerten ist die Umschreibung als „durchschnittlich, über- bzw. unterdurchschnittlich“ angezeigt, um eine Einordnung der Ergebnisse für die Leserin zu erleichtern.

Ob die Interpretation auf die einzelne Ergebnisdarstellung folgt oder am Ende des Befunds aufgeführt wird, liegt im Ermessen der diagnostizierenden Fachkraft. So kann die Interpretation gleich nach der Darstellung der Ergebnisse eines Verfahrens folgen oder am Ende des Befundes erscheinen, an dem auch die Gesamtinterpretation der Ergebnisse steht.

Verhaltensbeobachtung – Die Durchführung eines Intelligenztests bietet die Möglichkeit, Kinder in Leistungssituationen zu beobachten. Das Testverhalten ist wichtig für die Interpretation der Ergebnisse und die Beantwortung der Frage, was ein Kind braucht, um sein Potenzial entfalten zu können bzw. welche Lernumwelt und Beziehungserfahrung für das Kind erforderlich ist, um sich gut entwickeln zu können. Der Weg geht dabei über die Verhaltensbeobachtung, die Aufschluss darüber geben kann, was das Kind unter Umständen hindert, seine Fähigkeiten in Leistung umzusetzen. Beispielsweise lässt ein zurückhaltendes Antwortverhalten oder der vorzeitige Abbruch des Testes auf Ängstlichkeit und Unsicherheit des Kindes schließen.

Die folgende Tabelle ist dem Test BIVA (Schaarschmidt et al. 2004) entnommen. Die Testverfahren unterscheiden sich in der Ausführlichkeit der Erfassung der Verhaltensbeobachtungen. Die Kriterien des AID 3 und der BIVA gehören zu den ausführlicheren Darstellungen.

Abbildung: Kriterien der Verhaltensbeobachtung aus dem BIVA (Schaarschmidt et al. 2004)

Leistungsmotivation	<input type="checkbox"/> lustlos, desinteressiert	<input checked="" type="checkbox"/> bemüht, leistungsfreudig	<input type="checkbox"/> übertrieben, leistungsorientiert
Arbeitseinstellung	<input type="checkbox"/> sozialorientiert	<input checked="" type="checkbox"/> (angemessen) sachorientiert, zielstrebig	<input type="checkbox"/> extrem (spezifisch) sachorientiert, eifert
Aufmerksamkeit	<input checked="" type="checkbox"/> fluktuierend, leicht ablenkbar	<input checked="" type="checkbox"/> gut konzentriert	<input type="checkbox"/> eingeeengt, rigid
Ausdauer	<input type="checkbox"/> gibt rasch auf, ermüdet schnell	<input checked="" type="checkbox"/> gut ausdauernd	<input type="checkbox"/> verbissen, findet kein Ende
Arbeitsgenauigkeit	<input type="checkbox"/> oberflächlich, flüchtig	<input checked="" type="checkbox"/> sorgfältig, genau	<input type="checkbox"/> pedantisch, perfektionistisch
Arbeitstempo	<input checked="" type="checkbox"/> langsam, schleppend	<input checked="" type="checkbox"/> (angemessen) schnell, zügig	<input type="checkbox"/> hektisch, hastig
Selbständigkeit	<input type="checkbox"/> sucht Hilfe und Bestätigung	<input checked="" type="checkbox"/> (altersentsprechend) eigenständig, lenkbar	<input checked="" type="checkbox"/> lehnt Hilfen ab, eigenwillig
Selbsteinschätzung/ Selbstsicherheit	<input type="checkbox"/> unsicher, unterschätzt sich	<input checked="" type="checkbox"/> (angemessen) selbstsicher	<input type="checkbox"/> überschätzt sich, übertrieben selbstsicher
Frustrationstoleranz/ Misserfolgsverarbeitung	<input type="checkbox"/> verzagt, regrediert, verliert Lust, resigniert	<input checked="" type="checkbox"/> strengt sich verstärkt an, akzeptiert Versagen	<input type="checkbox"/> lenkt ab, sucht Gründe außerhalb, wird aggressiv, rationalisiert
Aufgabenkritik	<input type="checkbox"/> überkritisch	<input checked="" type="checkbox"/> problemangepasst	<input type="checkbox"/> unkritisch
Grundstimmung	<input type="checkbox"/> traurig, gedrückt, ängstlich	<input checked="" type="checkbox"/> ausgeglichen	<input type="checkbox"/> gesteigert heiter, ausgelassen
Antrieb	<input type="checkbox"/> antriebsschwach, träge	<input checked="" type="checkbox"/> (angemessen) aktiv	<input type="checkbox"/> über-/ hyperaktiv, getrieben
Kontaktverhalten	<input type="checkbox"/> gehemmt, schüchtern, verschlossen	<input checked="" type="checkbox"/> gut kontaktfähig, aufgeschlossen, offen	<input type="checkbox"/> ungehemmt, ungebremst, distanzlos
Wahrnehmung	<input type="checkbox"/> verwechselt, verdreht die Raumlage	<input checked="" type="checkbox"/> sensumotorisch koordiniert	<input type="checkbox"/> differenziert schlecht (optisch, akustisch)
Grobmotorik	<input type="checkbox"/> bewegungsarm, schwerfällig	<input checked="" type="checkbox"/> ruhig	<input type="checkbox"/> unruhig, zappelig
Feinmotorik	<input type="checkbox"/> undifferenziert, unkoordiniert, zittrig	<input checked="" type="checkbox"/> geschickt	<input type="checkbox"/> verkrampft, ungeschickt
Händigkeit	<input type="checkbox"/> links dominant	<input type="checkbox"/> wechselhaft, beidhändig	<input checked="" type="checkbox"/> rechts dominant
Sprachverhalten	<input type="checkbox"/> wortkarg, sprachscheu	<input checked="" type="checkbox"/> kommuniziert angemessen	<input type="checkbox"/> gesprächig, spricht übertrieben viel
Artikulation/ Lautbildung	<input type="checkbox"/> stottert, poltert	<input checked="" type="checkbox"/> spricht klar und deutlich	<input type="checkbox"/> spricht undeutlich, stammelt, näselt
Sprachliches Ausdrucksvermögen	<input type="checkbox"/> einfach, dysgrammatisch	<input checked="" type="checkbox"/> differenziert	<input type="checkbox"/> maniert, gekünstelt
Zahlen- und Mengenverständnis	<input type="checkbox"/> unter der Altersnorm	<input checked="" type="checkbox"/> altersgerecht	<input type="checkbox"/> über der Altersnorm
Elementares Wissen (Tiere, Alltagsobjekte)	<input type="checkbox"/> unter der Altersnorm	<input type="checkbox"/> altersgerecht	<input checked="" type="checkbox"/> über der Altersnorm
Wortschatz	<input type="checkbox"/> unter der Altersnorm	<input type="checkbox"/> altersgerecht	<input checked="" type="checkbox"/> über der Altersnorm
Weitere Bemerkungen:			

Der Umgang des Kindes mit Frustration, mit Misserfolgen und dessen mögliche Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme sind wichtig für die Interpretation der Ergebnisse und die Ableitung entsprechender Interventionen bzw. für die Durchführung weiterführender Diagnostik. Sie sollten deshalb auch – wenn beobachtbar – expliziert werden.

Gesamtinterpretation – In der Gesamtinterpretation werden die relevanten Ergebnisse aus der Testdiagnostik und der Verhaltensbeobachtung während der Testsituation zusammengefasst und interpretiert. Die Beantwortung der Fragestellung im engeren Sinne sowie die Darstellung eines fragestellungsbezogenen vollständigeren Bildes vom Kind in seiner aktuellen Situation sollen es dem Leser ermöglichen, die empfohlenen Interventionen nachvollziehen zu können. Gelingt dies vollständig, präzise und plausibel, wäre die Zielstellung eines Befundes erreicht.

Simon wurde bspw. bei der Bearbeitung der Untertests zur Erfassung des Kurzzeitgedächtnisses (Arbeitsgedächtnis: AGD) müde, die Aufgaben strengten ihn sehr an. In den Anschlussaufgaben zeigte er dagegen keine Müdigkeit mehr. Zur Absicherung dieses Eindrucks wurde der optional durchführbare Untertest „Rechnerisches Denken“ durchgeführt, in welchem er ein besseres Ergebnis erzielte als in den beiden Kernuntertests. Das Ergebnis im Index „Arbeitsgedächtnis - AGD“ war zwar durchschnittlich, aber im Vergleich zu seinen anderen Leistungen signifikant schlechter. Die Eltern berichteten über häufige Entzündungen des Innenohres und den früheren Einsatz von Paukenröhrchen. Dem Kinderarzt zufolge gäbe es aber keine medizinisch relevanten auditiven Auffälligkeiten mehr. Dennoch reagiere Simon empfindlich und gereizt auf laute und zahlreiche Geräusche, was zu Konflikten in der Kitagruppe führe. Auch wenn seine auditive Leistungsfähigkeit – medizinisch betrachtet – nicht weiter beeinträchtigt ist, scheint Simon nachwievor eine entsprechende Vulnerabilität aufzuweisen. Die Beobachtung während der Testsituation und der Vergleich der Testwerte untereinander führten so zu folgenden Aussagen: Erstens ist Simon kognitiv nicht hochbegabt, zeigt aber – wie vermutet – im sprachlichen Bereich deutliche Entwicklungsvorsprünge. Zweitens wurden seine sozialen Schwierigkeiten besser verständlich, die zuvor ausschließlich seiner vermuteten hohen kognitiven Begabung zugeschrieben worden sind. Die eingangs durch die Eltern und die Erzieherinnen aufgestellte einseitige und kausal angelegte Hypothese, der zufolge allein die vermeintliche Hochbegabung Simons Schwierigkeiten begründete, konnte fallen gelassen werden. (Der Kausal-Hypothese sollten Beraterinnen sowieso nicht folgen.) Stattdessen wurde verständlich, dass Simons Vulnerabilität im auditiven Funktionsbereich sein soziales Verhalten erheblich mit zu bestimmen scheine während seine sehr guten verbalen Ausdrucksmöglichkeiten die konflikthafteren Situationen zwar in besonderer Weise einfärbe aber nicht bedinge. Aus diesem Grund erarbeitete die Beraterin mit den Beteiligten Empfehlungen zur besonderen Gestaltung der sozialen Umgebung Simons, wie z. B. die vertiefte Beobachtung der akustischen Reizangebote und der entsprechenden Reizschwellen Simons durch die Erzieherin und seine Eltern sowie die damit verbundenen gegebenenfalls erforderlichen reizbeschränkenden Interventionen im Kita-Alltag. Eine spezielle Schule musste nun nicht mehr gesucht werden. Schließlich vereinbarten die Eltern und die Beraterin eine Wiedervorstellung zur Bilanzierung nach sechs Monaten.

Bei Sebastian wurde ein kognitives Potenzial im überdurchschnittlichen Bereich festgestellt mit einer besonderen Stärke im Sprachverständnis. In der Testsituation war Sebastian sehr aufgeregt. Das machte sich besonders in der Bearbeitung der Untertests zur Verarbeitungsgeschwindigkeit bemerkbar sowie in den Untertests, in denen die Kinder auf flexiblere Denkweisen zurückgreifen müssen, um die Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können. Der Sessko-Fragebogen verdeutlichte, dass Sebastian in seinem schulischen Selbstkonzept verunsichert ist und eine Spannung zwischen seiner Leistungsbereitschaft, seinem Lernwillen und dem schulischen Alltag erlebt, die er vermutlich in seinem störenden Verhalten zum Ausdruck bringt. Auch hier endete die Beratung mit der Erarbeitung entsprechender Hinweise und der Vereinbarung eines Bilanzgesprächs nach sechs Monaten.

D-3: Struktur einer ausführlichen psychologischen Stellungnahme im Themenfeld „Hochbegabung“

Bemerkungen

1. Anamnese

- a. Anlass – Erstgespräch und Anamnestischer Elternfragebogen
- b. Anamnese Kind – Vorbefunde
- c. Aktuelle Situation (Familie, Kita, Schule)

2. Psychologischer Befund

2.1. körperlicher und ggf. medizinischer Befund

- a. Körperlich-medizinische Erscheinung
- b. Verhalten in der Untersuchungssituation

2.2. Testdiagnostik

- a. Erfassung der kognitiven Leistungsfähigkeit (*Verfahrensbeschreibung, Ergebnisse*)
 - Vorschule: z. B. WPPSI-III, SON-R 21/2-7 (BUEVA, CPM, BIVA)
 - Schulalter: z. B. WISC-IV, AID 3, SON-R 51/2-17, CFT1-R (K-CAB, BIS-HB, CFT20-R)
- b. Testverhalten
 - Vorschule: VBV, TEA-CH-K, CBCL
 - Schulalter: AVI, SESSKO, SELLMO, TEA-CH, CBCL, YSR, SSKJ 3-8
- c. Persönlichkeitspsychologische und ggf. klinisch psychologische Testverfahren und Befunde
- d. bedeutsame Befunde Dritter (auch Schulleistungen)

2.3. ggf. Interaktionsdiagnostik

- vgl. z. B. Jacob (2014)

2.4. Zusammenschau und Interpretation der Ressourcen und Risiken in Bezug auf

- a. die kognitive Leistungsfähigkeit
- b. das Lernverhalten
 - Erkenntnisstreben, Anstrengungsbereitschaft, lernbezogene Angst
 - z. B. nach Renzulli (2002 zit. nach Müller-Oppliger 2014):
 - Optimismus und Leistungsfreude,
 - Mut und Unabhängigkeit,
 - Hingabe an ein Thema resp. eine Zielerreichung,
 - Sensibilität und Empathie,
 - physische und mentale Energie sowie
 - Zukunftsvorstellungen und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben
 - oder Jacob in diesem Buch:
 - nicht-kognitive Begabungen
 - Temperament
 - Persönlichkeit
 - Wille/Motivation
 - physische Merkmale
 - Selbststeuerung
 - Emotionsregulation
 - Reflexivität
- c. co-kognitive Personmerkmale
- d. Entwicklungsziele und Anforderungen aus den sozial-ökologischen Systemen
 - Familie
 - Kita oder Schule
 - Peers u.a.

3. Empfehlungen

D-4: Einzelne Schritte des Konzeptes „ENTER-Lernberatung“ (Grassinger 2009, S. 121)

Phase	Professionelle Tätigkeiten
Explore	<ul style="list-style-type: none"> – telefonischer Erstkontakt – Erfassung allgemeiner L-, Q- und T-Daten² zum Aktiotop aus Elternperspektive durch einen Fragebogen, der sich an der Systematik von Wittmann und Holling (2001) orientiert. – Erfassung allgemeiner L- und Q-Daten zum Aktiotop aus Lehrer- bzw. Erzieherperspektive durch einen Fragebogen
Narrow	<ul style="list-style-type: none"> – anlassbezogene Erfassung von L- und Q-Daten zum Aktiotop im Elterngespräch – anlassbezogene Erfassung von L-, Q- und T-Daten zum Aktiotop im Kindgespräch sowie durch Testungen – Erarbeitung eines Lernweges hin zu talentierten Handlungen
Testing	<ul style="list-style-type: none"> – Präsentation der Ergebnisse aus den diagnostischen Phasen sowie des Lernweges in Form eines psychologischen Gutachtens – Konkretisierung des Lernweges im gegenseitigen Gespräch – gegebenenfalls: Instruktion eines Portfolios (Lernmappe) mit der Instruktion, diese in den kommenden Wochen mit Lernergebnissen aus einem frei gewählten Interessengebiet und aus unterschiedlichen Quellen stammend zu füllen – Zusammenfassung der besprochenen Vereinbarungen und Aufgabenverteilungen zwischen den beteiligten Personen
Evaluate	<ul style="list-style-type: none"> – ca. 1 - 4 Sitzungen – Elterngespräch(e) zur formativen Evaluierung der Realisierung einzelner Fördermaßnahmen – Kindgespräch(e) zur formativen Evaluierung der Realisierung einzelner Fördermaßnahmen – Bei Bedarf: Weitere Gespräche mit Personen aus der Umwelt des Kindes (z.B. mit Lehrkräften)
Review	<ul style="list-style-type: none"> – gegebenenfalls: Präsentation ausgewählter Lernprodukte aus dem Portfolio durch das Kind mit Feedback durch den Berater – summative Evaluierung bisheriger Fördermaßnahmen – Ausblick durch den Berater zu weiteren Fördermöglichkeiten (z.B. Lernplan) – Feedback der Eltern und des Kindes zum Beratungsgeschehen – Dokumentation durch den Berater

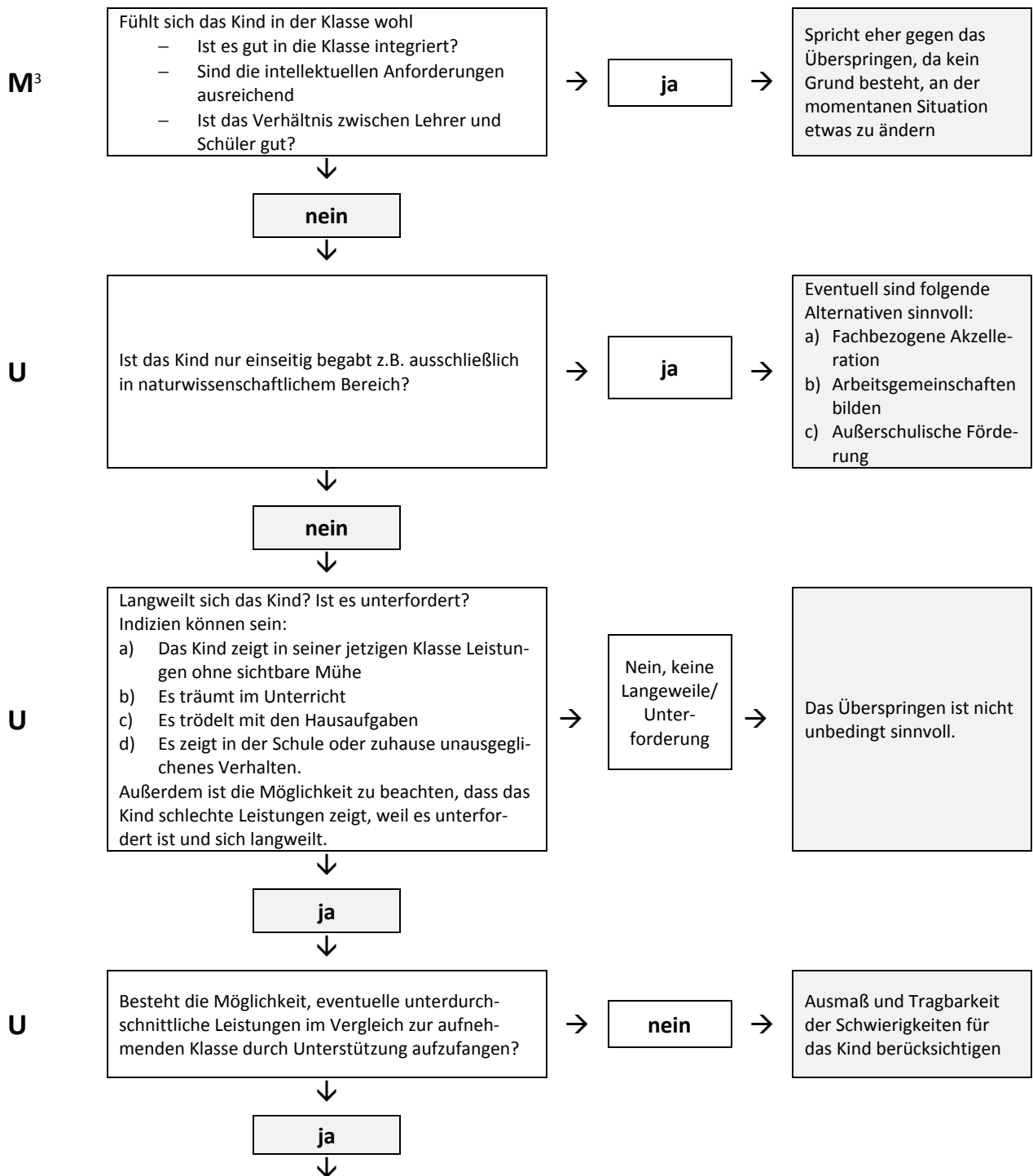
2 L steht für Life (allgemeine Informationen zur Person), Q für Questionnaire (mit Fragebogen erhobene Daten) und T für Testdaten

D-5: Beratungsablauf an der Psychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg (BΨB)

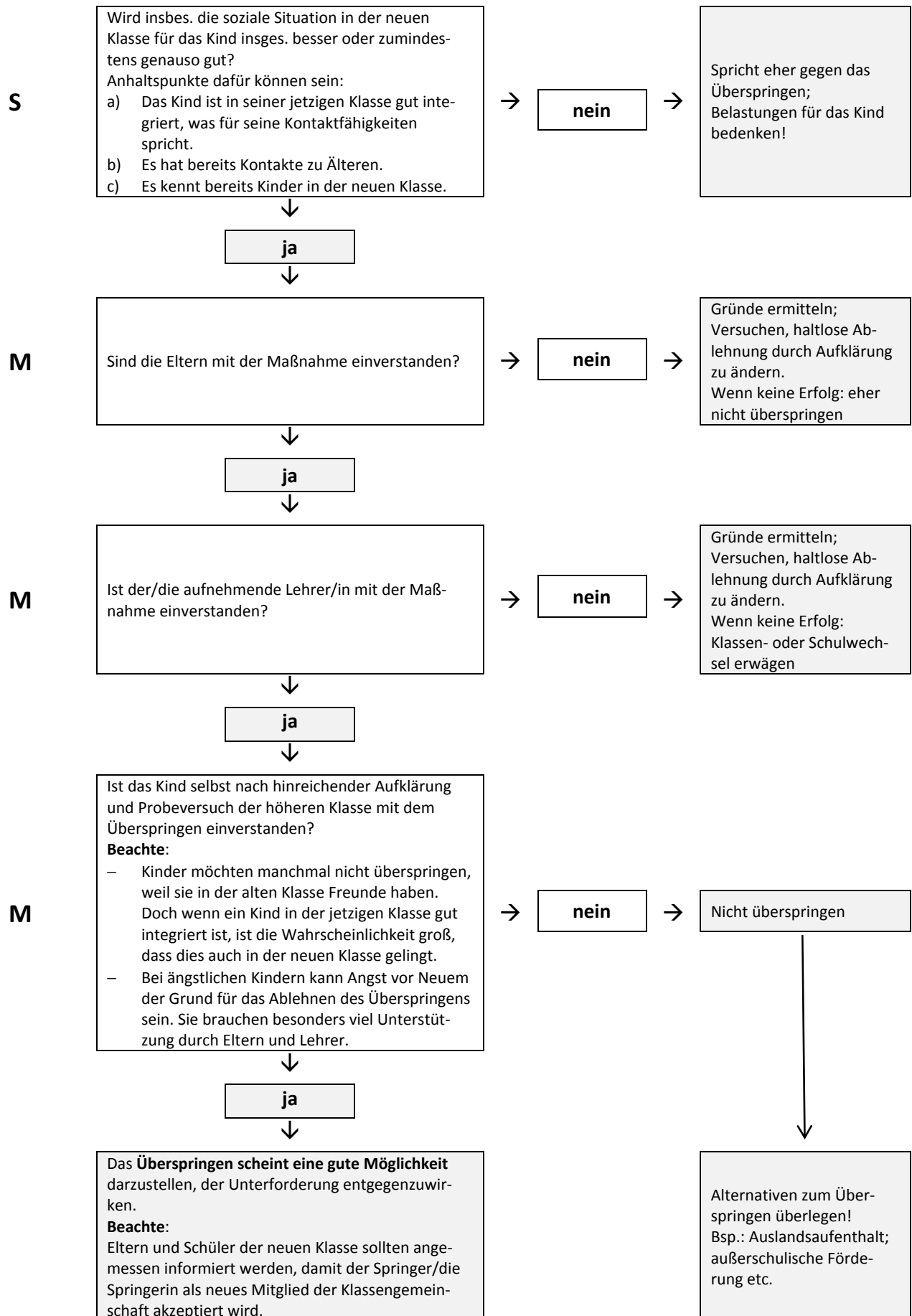
Phase	Erläuterung
Kontaktaufnahme	<ul style="list-style-type: none"> – telefonische Anmeldung oder per Mail und Sendung eines Fragebogens an die Ratsuchenden, der ausgefüllt zum Erstgespräch wieder mitgebracht werden sollte – Erstgespräch einer Beraterin mit der Familie – Eingrenzung des Anliegens – Festlegung des weiteren Vorgehens
Diagnostik	<ul style="list-style-type: none"> – wird nicht bei jedem Beratungsanliegen durchgeführt sondern nach Abwägung aller Vor- und Nachteile im Gespräch mit den Eltern geklärt – Vorteile: <ul style="list-style-type: none"> ○ Zugewinn an Sicherheit im elterlichen Umgang mit dem Kind ○ Größeres elterliches Verständnis ○ Verbesserte Entscheidungshilfe z. B. bei akzelerativen Maßnahmen – Nachteile: Stigmatisierung <ul style="list-style-type: none"> ○ Ausgrenzung ○ Überbordender Erwartungsdruck – Zur Eindämmung von Prüfungsangst findet vor der Testung ein Einführungsgespräch mit dem Kind statt.
Rückmeldung	<ul style="list-style-type: none"> – zentrale Komponente des Beratungsgeschehens, auch um Missverständnissen entgegen zu wirken – wird als ausführliches Gespräch gestaltet: <ul style="list-style-type: none"> ○ Erläuterung des zugrundeliegenden Intelligenz- und Begabungskonzeptes ○ Versuch, die Ergebnisse mit dem elterlichen Anliegen in Einklang zu bringen ○ Relativierung der Testergebnisse als kontextuell erworbenes Wissen
Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> – Herleitung eines Entwicklungsziels bzw. vertiefte Problemdefinition – Besprechung der Konsequenzen für den schulischen Alltag und ggf. zur Initiierung von Fördermaßnahmen – Teilzielklärung und Priorisierung – Zusammenfassung
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> – Gespräch nach Beendigung der Beratung – Reflexion des Beratungsprozesses – Reflexion der außerberaterischen Entwicklungsschritte – Feedback nochmals 3 Monate nach Beratungsende

oftmals in einem Gespräch

D-6: Leitfaden zum Überspringen einer Klasse (Wittmann und Holling 2004, S. 114f)



3 Für das Abwägen der Vor- und Nachteile des Überspringens sollten verschiedene Bereiche geprüft werden: **M** = Motivation zum Überspringen / **U** = Unterforderung / **S** = sozial-emotionale Voraussetzungen



D-7: Weitere Interventionen im Spektrum von „Beratung“

KLIKK®: Ein Elterntraining erweitert die Angebotspalette für Familien mit hochbegabten Kindern

Gastbeitrag von Dietrich Arnold, Iris Großgasteiger und Franzis Preckel⁴

Elterntrainings können eine sinnvolle Ergänzung zu Beratungsangeboten oder (anderen) Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe sein (Tschöpe-Scheffler 2003; BVkE, 2005). Der Effekt von Trainings hängt wesentlich von der Spezifität der Konzepte (Beelmann, 2006) sowie der Kompetenz der durchführenden Trainerinnen und Trainer ab (vgl. Layzer, Goodson, Bernstein & Price 2001). Der Anstoß zur Entwicklung des Elterntrainings KLIKK® resultierte aus dem Entschluss, das etablierte Beratungsangebot der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München (vgl. Elbing 2000) um ein Trainingsangebot zu erweitern, das entsprechend der Bedürfnisse der Zielgruppe konzipiert werden sollte. Dabei bewährte sich rückblickend die vorgeschaltete Bedarfsanalyse, durch die es möglich war, die Inhalte des Trainings passend zu den häufigsten Beratungsanliegen auszuwählen (ausführlich beschrieben in Arnold [2010]). Im Folgenden werden wichtige Eckpunkte der Konzeption in einem Überblick dargestellt.

Ziele von KLIKK®: Die Beschäftigung mit dem Thema Hochbegabung erlangte in den vergangenen Jahren zunehmende Bedeutung (vgl. Preckel 2008). So konnte inzwischen mehrfach repliziert werden, dass Intelligenz mit als positiv zu bewertenden Persönlichkeitsmerkmalen wie emotionaler Stabilität, einem positiven akademischen Selbstkonzept oder internaler Kontrollüberzeugung, mit Leistungsfähigkeit und adaptivem Verhalten korreliert (Ackerman & Heggestad 1997). Dennoch gibt es Fragestellungen und Probleme, die spezifisch für die Gruppe der Hochbegabten sind bzw. aus Besonderheiten ihrer Situation erwachsen; hierzu gehören beispielsweise elterliche Verunsicherung in Bezug auf den Umgang mit dem kindlichen Wissensdurst oder auch schulische Unterforderung und damit einhergehend Motivationsprobleme bei den Kindern (für einen Überblick siehe Holling et al. 1999). Probleme der Kinder im Sozialverhalten, motivationale Probleme bei Leistungsanforderungen, ein erhöhtes Konfliktpotenzial in der Familie in Bezug auf das Einhalten von Regeln und Grenzen sowie das elterliche "Gefühl der eigenen Begrenztheit" (Feger und Prado 1998) gehören dementsprechend zu den häufigsten Beratungsanliegen dieser Eltern (siehe auch Koop in diesem Buch).

Im KLIKK®-Seminar werden diese Probleminhalte aufgegriffen mit dem Ziel, die Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern zu verbessern, das Kompetenzerleben von Eltern zu stärken (nicht zuletzt in Bezug auf die Fähigkeit, Grenzen angemessen aufzuzeigen) und inhaltliche Anregungen zur Beeinflussung der Motivation der Kinder zu vermitteln. Handlungsleitend bei der Konzeption des Trainings war die Auffassung, dass eine (weit) überdurchschnittliche Intelligenz als Schutzfaktor für die jeweilige Entwicklung des Kindes anzusehen ist, wie es die Resultate aus der Resilienzforschung belegen (Laucht, Schmidt und Esser 2000).

Theoretischer Hintergrund von KLIKK®: Theoretisch und inhaltlich basiert dieses Training vor allem auf dem personenzentrierten (Rogers, 1972) in der Adaption von Gordon (vgl. Gordon 2000) sowie dem lösungsorientiert-systemischen Ansatz (de Shazer et al., 1986). Der jeweilige Bezug der Inhalte zum Themenfeld Hochbegabung wird nachfolgend umrissen.

Hochbegabung und personenzentrierte Kommunikation. Das überdurchschnittliche Fähigkeitsniveau hoch begabter Kinder zeigt sich häufig in einem früh zu beobachtenden kompetenten Umgang mit

4 Die Durchführung des Forschungsprojektes zur Konzeption und Evaluation des Elterntrainings KLIKK® (Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit klugen Kindern) erfolgte mit Hilfe einer Förderung durch die Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung.

Sprache (vgl. Buch, Sparfeldt und Rost 2006). Hinzu kommt, dass Sprache mit das wichtigste kognitive Förderinstrument ist, welches Eltern zur Verfügung steht (Freeman 2000). Untersuchungsergebnisse von Cornell (1984) bestätigen diese Überlegung. Familien mit hoch begabten Kindern, die über ein vergleichsweise harmonisches Familienleben berichten, verfügen über gut ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten.

Hochbegabung und lösungsorientiertes Vorgehen: Für das Elterntaining KLIKK® wurde der lösungsorientiert-systemische Ansatz gewählt, um die Eltern in ihrem Kompetenzerleben zu bestärken und ihnen zudem Ideen zu vermitteln, um die hohe Begabung ihrer Kinder in Problem- oder Anforderungssituationen als Ressource nutzen zu können. Bei der Vermittlung dieses Ansatzes wird Bezug genommen auf die oben umrissene ressourcenorientierte Sichtweise der Hochbegabung, die sinngemäß auch Rohrman und Rohrman (2010) vertreten, welche zudem auf die damit einhergehende Chance zur Verringerung elterlicher Unsicherheiten.

Hochbegabung und Motivation: Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen weisen Hochbegabte übereinstimmend als stärker leistungsmotiviert und weniger ängstlich in Bewertungssituationen im Vergleich zu durchschnittlich Begabten aus (vgl. zsf. hierzu Arnold 2010). Bei Eltern, die sich an eine begabungspsychologische Beratungsstelle wenden, sind dennoch – beispielsweise aufgrund einer langfristigen schulischen Unterforderung – Motivationsprobleme in neun bis zwölf Prozent der Fälle Anlass dafür, Beratung in Anspruch zu nehmen (vgl. auch Koop in diesem Buch sowie Preckel und Eckelmann 2008). Zur Steigerung und Aufrechterhaltung der Motivation hochbegabter Kinder sind nach Freeman (2000) die Förderung ihres Kompetenzerlebens und ihre Unterstützung bei der Entdeckung von angemessenen (Leistungs-)Zielen besonders wichtig.

Dementsprechend vermittelt KLIKK® den Eltern Inhalte, die dazu geeignet sind, die eben genannten Eckpunkte umzusetzen, etwa durch die Entwicklung angemessener Leistungserwartungen sowie förderlicher Attributionsmuster. So kann es sich in diesem Bereich beispielsweise als hilfreich erweisen, wenn die Kinder neben ihrer hohen Begabung (als internem und stabilem Attributionsaspekt) ihr eigenes Lernen (intern und variabel) als Bedingungsfaktor für gute schulische Leistungen erkennen und somit auch rechtzeitig effektive Lernstrategien entwickeln können. Den Rahmen für das Zusammenspiel der einzelnen Übungen im Bereich Motivation liefert die *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* von Deci und Ryan (1993), in der nicht zuletzt der Aspekt der sozialen Einbindung eines Menschen für die Entwicklung seiner intrinsischer Motivation betont wird.

Hochbegabung und Stresserleben: Ob hoch begabte Kinder sich von durchschnittlich begabten Kindern in der Häufigkeit bzw. der Intensität, mit der sie Stress erleben, unterscheiden, wird kontrovers diskutiert. Einzelne Befunde deuten jedoch darauf hin, dass hoch begabte Kinder mit einigen spezifischen alltäglichen Stressoren konfrontiert sind. Dazu gehören beispielsweise ein von außen gesetzter Druck, perfekt sein zu müssen, das innere Gefühl, anders und/oder unverstanden zu sein oder auch Ungeduld bei Problemen, die nicht schnell zu lösen sind. Andere Forscher (vgl. zsf. Arnold 2010 sowie Abschnitt 1.5. in diesem Buch) thematisieren Hochbegabung als potentiellen Stressor für das Familiensystem (was zumindest für die ratsuchende Klientel häufig zutrifft).

Für die Konzeption von KLIKK® ergeben sich hier folgende Ansatzpunkte: Verringerung der erlebten Unsicherheit der Eltern, Verbesserung ihrer Fähigkeit, die eigenen Grenzen in Bezug auf die Fragen und Forderungen des Kindes zu akzeptieren und angemessen ausdrücken zu können sowie eine Sensibilisierung für ein ihrem Kind angemessenes Anforderungsniveau. Die vermittelten Inhalte zielen somit sowohl auf eine Reduzierung des elterlichen wie auch des kindlichen Stresserlebens ab, was sich wiederum förderlich auf die Interaktionen zwischen beiden Seiten auswirken und das Stresserleben weiter senken dürfte.

Durchführung und Evaluation von KLIKK®. Die genannten Inhaltsbereichen werden im Umfang von jeweils vier Zeitstunden vermittelt. Im Seminar, das in der Regel als Blockveranstaltung am Wochenende mit maximal zwölf Erziehungsberechtigten durchgeführt wird⁵, kommen zum Einsatz:

- Gesprächstechniken der personenzentrierten und lösungsorientierten Kommunikation,
- Trainerdemonstrationen und Rollenspiele als Verhaltensübung,
- Ressourcenorientierte Rückmeldungen („was hat schon gut geklappt?“) sowie
- Kurze Inputs zu den jeweiligen Themenblöcken und deren Bezug zum Konstrukt Hochbegabung.

Die Ergebnisse einer summativen Evaluation mit Kontrollgruppe sprechen eindrücklich für die Wirksamkeit von KLIKK® (Arnold 2010). Die Eltern, die während des Erhebungszeitraums ein KLIKK®-Seminar absolvierten, wurden viermal befragt (zweimal vor und zweimal nach der Trainingsteilnahme). Im Rahmen dieser Datenerhebung schätzten die Eltern Merkmale ihres Familienlebens (Beziehungsqualität sowie Stresserleben) und ihr eigenes Kompetenzerleben ein. Die Trainingsgruppe ($N = 103$) wurde mit zwei Kontrollgruppen (Gesamt $N = 81$) verglichen. Letztere setzten sich aus Eltern zusammen, die im Erhebungszeitraum an einem Beratungstermin in der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität in München teilgenommen hatten.

Die Resultate lassen sich vereinfacht in zwei Erkenntnissen zusammenfassen: Zum einen wiesen die Eltern, die an KLIKK® teilnahmen, vor der Trainingsteilnahme ein deutlich höheres Belastungserleben auf als die Eltern der Kontrollgruppen. Zum anderen zeigten die Einschätzungen der Trainingsgruppeneltern nach der Teilnahme an KLIKK® einen in fast allen Teilbereichen statistisch signifikanten Anstieg (im Sinne einer Verbesserung). Die Veränderungseffekte⁶ innerhalb der Trainingsgruppe waren in allen Bereichen als groß einzuschätzen. Die Werte der Eltern, die an KLIKK® teilgenommen hatten, bewegten sich nach der Teilnahme auf nahezu gleichem Niveau wie die der Eltern aus den Kontrollgruppen. Im elterlichen Kompetenzerleben zeigte die Trainingsgruppe langfristig sogar höhere Werte (Beeinflussungs- und Kommunikationskompetenz) als die Kontrollgruppen.

Ferner weisen die Resultate der Evaluation auf die Heterogenität der Beratungsklientel hin, die auf die Notwendigkeit einer differenzierten Angebotspalette hindeutet. Positiv war zudem die Erfahrung, dass sich die Grundideen des Elterntrainings auch als hilfreich für Beratungen im Themenfeld Hochbegabung erweisen (vgl. Arnold und Großgasteiger 2014).

Mentoring

Odysseus' Wunsch an seinen älteren Freund Mentor, der zugleich auch Lehrer seines Sohnes Telemachos war, diesen während seiner letztlich 10 Jahre währenden Abwesenheit von seiner Heimat Ithaka zu beschützen, und ihm ab und an Ratschläge zu erteilen sowie die von Zeit zu Zeit in die Gestalt des Mentors schlüpfende und dem Odysseus wohlgesinnte Göttin der Weisheit, Pallas Athene, bilden die Geburtsstunde des sog. Mentorings (Homer in: Schwab 2011). Die Idee des Mentoring findet sich sowohl in institutionalisierten Varianten wie dem des Anleitungsverhältnisses von Meister und Lehrling aber ebenso im künstlerischen Feld, wo Ziegler (2009, S. 9) beispielsweise auf das Motiv des Mentorings bei Karl May's Figur des Old Shatterhand hinweist, der zuerst durch seinen indianischen Mentor Winnetou und später durch Sam Hawkins in die Lebenswelt des wilden Westens eingeführt wird.

In der Wirtschaft wird der Begriff des Mentors eher verkürzend verwendet. Der Mentor ist dort häufig der beruflich erfahrene persönliche Anleiter eines noch unerfahrenen Berufseinsteigers. Im Alltag von Schule, Studium und Freizeitgestaltung findet die Mentorschaft eher wieder zurück zur einstigen von Homer kreierten Bedeutung des/der weisen Beschützenden und Fördernden. Allerdings existiert insgesamt eine Vielzahl von Definitionsversuchen und Operationalisierungen, sodass Ziegler (2009) vorschlägt, eine am ursprünglichen Ideal ausgerichtete Leitdefinition zu postulieren, mit der dann alle anderen inhaltlichen und methodischen Ausformungen verglichen werden können:

5 Informationen über Durchführungsorte und -zeiten finden sich im Internet unter <http://www.klikk-elterntraining.de>.

6 Zugrunde gelegt wird hier der Effekt des Faktors *Zeit* bei Einbeziehung aller vier Messzeitpunkte und Verwendung der Effektgröße *Eta-Quadrat*.

„Mentoring ist eine zeitlich stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r /ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommens des/der Mentees“ (ebd. S.11).

Der Mentor/die Mentorin widmet sich demzufolge den persönlichen Begabungen und Interessen des Mentees⁷, vermittelt zwischen diesem und seinem sozialen oder auch fördernden Umfeld, organisiert anregende Bedingungen z. B. durch Vermittlung von fachlich interessanten Veranstaltungen, Institutionen usw. Oder aber er/sie versucht, ungünstige Lernbedingungen korrigieren zu helfen. Im Unterschied zur gezielten Vermittlung von Fachwissen, fokussiert das Mentoring auf die umfassende Anregung, die den Boden bereitet für zahlreiche neue positive Erfahrungen. Der Mentor zielt in erster Linie auf das Wohlbefinden des Mentees, indem er diesen darin unterstützt, fehlende Anregung in der Schule, in der weiterführenden Bildungseinrichtung und vielleicht auch in der Freizeit zu kompensieren ohne ausschließlich auf das Leistungsmotiv zu fokussieren. Der Mentor dient „selbstlos“, d. h. seine eigenen Bedürfnisse reflektierend und diese zugleich zurückstellend als Bezugsperson, die ein besonderes Verständnis für seinen „Schützling“ aufbringt, welches Lebensklugheit (Weisheit) verbindet mit Expertise, wertschätzende, nicht an Bedingungen geknüpfte Akzeptanz mit der Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie Verstehen mit Reflexion.

Erinnert man sich der w.o. vorgestellten Palette der Entwicklungsziele, dann geht es im Mentoring insbes. um die Förderung der gesamten Persönlichkeit des Kindes oder Jugendlichen. Esser (2013) stellt dabei die Entwicklung des *Selbstkonzepts* in den Mittelpunkt seines Ansatzes. Ein Mentor, der dagegen nur die weitere Ausbildung von Expertise im Blick hat, verhält sich – bezogen auf das Ideal des Mentorings – gegenüber seinem Mentee reduzierend.

Esser (2013, S. 99f) betont, dass Mentorschaft ein Bündel von „Prinzipien und Haltungen“ darstelle, weniger eine Sammlung von Tätigkeiten. Er beschreibt sechs für Mentorschaft charakteristische Prinzipien:

- (1) freiwilliges Engagement des Mentors, dem auf Mentees Seite Entwicklungswille gegenüberstehe
- (2) Dies fundiert für beide eine „win-win-Situation“.
- (3) Der Mentor realisiert Führung gemeinsam mit Fürsorglichkeit und verhindere auf dieses Weise eine „Re-Infantilisierung“ und entwicklungshemmende Abhängigkeit.
- (4) Der begrenzte Rahmen des Arbeitsbereiches wird überschritten, denn es geht um „das Erlernen von informellen Ritualen und Spielregeln in formellen wie informellen Geltungsbereichen. Beziehungsarbeit und Sacharbeit verschränken sich“ (ebd.). Esser betont – die Missbrauchsdebatte um die Reformpädagogik aufgreifend - dass Mentorschaft jedoch niemals den Ersatz von Familie und Familienbindung bedeutet, weshalb der Begriff des „väterlichen Freundes“ als Übersetzung von Mentor irreführend wäre. Andererseits geht es auch um die Teilhabe des Mentees an und in der vorwiegend beruflichen Welt des Mentors (vgl. auch das Mentorenprogramm der Universität St. Gallen (2014)
- (5) Jenseits des begrenzten Arbeitskreises entstünde so eine reflektierte Kultur, ein „bewusster Umgang mit eben jenen informellen Ritualen, Spielregeln“ (ebd.).
- (6) Der Mentee akzeptiert und reflektiert den Mentor *peut à peut* als Vorbild, der Mentor selbst genießt dies jedoch nicht narzisstisch sondern nimmt dies als Verpflichtung zur eigenen kritischen Reflexion.

Esser entwickelt für das Mentor-Mentee-Verhältnis sehr anschaulich das Bild einer Ellipse, „deren einer Mittelpunkt die Selbstreflexion darstellt und deren anderer der Wissenszuwachs oder Erkenntniszuwachs ist, mal näher an dem einen, mal an dem anderen Zentrum“ (ebd. S. 103).

Im *schulischen* Kontext wären wohl die Enrichement-Programme am ehesten als Mentoring zu organisieren. Sie böten die Chance, dass sich Schüler- mit Lehrerinteressen verschmelzen, zumal sie außerhalb der curricularen Verpflichtung liefen, also besonders an der Eigenmotivation ansetzen und somit (im Sinne des Ellipsen-Bildes) einen ganz besonderen eigenen Raum aufspannen, in dem sich Mentor und Mentee begegnen. Allerdings müsste in solch einem Enrichement-Verhältnis mehr ge-

7 Weshalb der mentorierte Mensch dann Mentee und nicht Telemachos genannt wird, bleibt eine ungeklärte Frage.

schehen als nur ein vertiefender Unterricht, oder - wie Esser es fordert - : es müsste ein gemeinsam definiertes Arbeitsbündnis existieren, „das nicht allein auf der sachlichen Ebene diskursiv stattfindet, sondern dem ebenso die Möglichkeiten eines Diskurses oberhalb dieser sachlichen Ebene erlaubt ist“ (ebd. S. 103).

Manteuffel (2011), Kotztin (2011) und Kempe (2011) beschreiben sehr konkret und anschaulich, wie unterschiedliche schulische Mentorenprogramme funktionieren und was es auch für alle Beteiligten bedeutet, daran teilzunehmen. Schulische Mentoren verstehen sich dabei im Übrigen nicht nur als Ansprechpartner, Förderer und Unterstützer des mentorierten Schülers sondern auch als Mittler und ggf. Berater für die Eltern des Kindes und für dessen Lehrpersonen.

Schaut man sich verschiedene *außerschulische* Mentorenprogramme auf die den Grundsatz des Vermittelns universeller entwicklungsförderlicher Impulse hin an, kann man feststellen, dass einige dieser sehr gut gemeinten und auch teilweise logistisch hervorragend aufgebauten Programme dann doch mehr auf die Entfaltung von Expertise in abgegrenzten Domänen zielen als auf die der ganzen Person. Ebenfalls scheinen nicht alle Programme die soeben beschriebenen Grundsätze von Mentorenschaft in Gänze zu fordern bzw. zu realisieren. Die zielführend betonte ganzheitliche personale Entwicklung des Mentorings verlangt die Realisierung dieser von Esser so treffend beschriebener Prinzipien. Eine Verkürzung von Mentorschaft sowohl in Bezug auf den Wirkungsraum als auch in Bezug auf die Entwicklungsziele wäre dann wohl kein Mentoring mehr sondern eine andere Art von Förderung.

In der folgenden Übersicht werden einige dieser Mentorenprogramme kurz skizziert⁸.

Abbildung 1: ausgewählte Mentorenprogramme für Hochbegabte

Programm Abkürzung	Programm Titel	Zielgruppe	Zielstellung	Quelle
FIBONACCI	Mentorenprogramm für besonders begabte Kinder	8-11jährige Grundschüler, Schüler mit Behinderung, Schüler mit sozialer Benachteiligung, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Sekundarstufe I.	Das Mentoren-Programm „Fibonacci“ ist ein Angebot für hochbegabte Kinder im Alter von 9-13 Jahren (insbesondere Mädchen) - mit Migrationshintergrund - aus belasteten Elternhäusern - mit Behinderungen	Dagmar Schilling AspE - Ambulante sozialpädagogische Erziehungshilfe e.V. Brusendorfer Straße 20 12055 Berlin http://www.aspe-berlin.de/fibonacci.html
Cyber Mentor	E-Mentoring-Programm für Mädchen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik	Mentorinnen und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 6-12	Ziel von CyberMentor ist es, die Beteiligung von Mädchen in MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) zu steigern. Das deutschlandweite E-Mentoring-Programm vermittelt den teilnehmenden Schülerinnen persönliche Mentorinnen, die im MINT-Bereich in Wirtschaft oder Wissenschaft tätig sind. Mit ihnen tauschen sie sich im Rahmen des Mentorings ein Jahr lang innerhalb der geschützten CyberMentor-Webplattform via E-Mail, Chat und Foren aus. Die Mentorinnen, die sich ehrenamtlich für den weiblichen Nachwuchs engagieren, vermitteln einen Eindruck von ihrem Arbeitsalltag, geben Tipps zu Schule und Studium und beantworten Fragen ihrer Mentees. Durch regelmäßige Online-Schulungen werden die Mentorinnen bei der Gestaltung des Mentoring-Jahrs unterstützt.	Kerstin Sturm Lehrstuhl für Schulpädagogik Projekt CyberMentor Universität Regensburg Universitätsstraße 31 93053 Regensburg http://www.psychowf.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation15a.pdf

8 vgl. auch <http://www.bildung-und-begabung.de/begabungslotse/datenbank>

Geh Deinen Weg	Mentorenprogramm der Deutschlandstiftung Integration	16- bis 29-jährige Auszubildende und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund	Das Stipendien- und Mentorenprogramm „Geh’ Deinen Weg“ ist eine zweijährige ideelle - nicht finanzielle - Förderung für junge talentierte Menschen mit Migrationshintergrund im Alter von 16-29 Jahren. Durch gezieltes Mentoring, exklusive Events und Zugang zu spannenden Netzwerken bekommen die Stipendiaten Karriere-Unterstützung auf ihrem Weg durch die Ausbildung, durch Studium und Beruf. Jeder Teilnehmer bekommt einen Mentor zur Seite gestellt, der zum Karriereberater wird. Weitere Programminhalte wie Coachings, Themen-Workshops, Praktikumsbörsen und Netzwerk-Events runden das Angebot ab.	Deutschlandstiftung Integration Markgrafenstraße 11 10969 Berlin http://www.geh-deinen-weg.org
Junge Vorbilder		Jugendliche aus den 9.-11. Klassen in Hamburg (nicht speziell aber auch für Hochbegabte)	Die Grundidee ist ..., dass die Mentorinnen und Mentoren auch Migrationshintergrund und ähnliche schulische Erfahrungen haben. ... Das macht sie zu „Erfahrungsexperten“. Es besteht kein großer Altersunterschied, somit wirken sie erreichbarer. „Durch ihren Erfahrungsvorsprung sind sie gleichzeitig fachliche und moralische Autorität, aber wiederum auf einer ganz anderen Ebene als Eltern oder Lehrer“ (Ramm 2009, S. 203f)	Verein VERIKOM Norderreihe 61 22767 Hamburg http://www.verikom.de/projekte/junge_vorbilder
Roland-Berger-Stiftung		Schüler, Auszubildende und Studierende	Die Roland Berger Stiftung setzt sich für eine gerechtere Chancenverteilung ein. Das Deutsche Schülerstipendium unterstützt begabte und leistungswillige Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien. Die Stipendiaten erhalten einen individuellen Förderplan und werden von ehrenamtlichen Mentoren auf ihrem Weg zum Schulabschluss begleitet.	Roland Berger Stiftung Mies-van-der-Rohe-Straße 6 80807 München http://www.schueler_stipendium.org

Mentoren- und Coachingprogramme wurden – insbes. im Feld der Personalentwicklung – relativ häufig evaluiert. Allerdings scheinen die Ergebnisse bisher noch zu wenig aussagekräftig oder gar verallgemeinerbar (Rotering-Steinberg 2009) zu sein.

Coaching

Die Methode des „Coachings“ wird so vielfältig beschrieben wie dessen Inhalte, was Wustinger (2014, S. 211) dazu veranlasste, diesen Begriff als modeabhängigen „Containerbegriff für alles Mögliche“ zu bezeichnen. Wesentliche Merkmale dieses doch dem Beratungsgeschehen sehr ähnlichen, wenn nicht sogar gleichen, Geschehens sind

- zu vereinbarende Auftrags- und Zielklärung
- Lösungsorientierung
- Klärung, wann ein definiertes Ziel erreicht worden ist
- Verzicht auf Veränderungsvorstellungen zur Heilung und zur tieferen Einstellungsänderung
- Beziehungsgestaltung auf Augenhöhe
- geschützter Gesprächsrahmen
- Freiwilligkeit
- Kooperationsbereitschaft und
- Transparenz (vgl. auch Tomaschek 2003).

Leidensdruck, Motivation für längerfristige Veränderungen und das Problembewusstsein sind bei psychotherapeutischen Behandlungen stärker ausgeprägt als bei Beratungs- und Coachingklienten. Coaching orientiert sich häufig daran, spezifische Kompetenzen oder Kompetenzbündel durch Aktivierung der Selbstorganisationstendenzen zu stärken, um einer wohl definierten Aufgabe besser als vorher gerecht zu werden. Den erkenntnistheoretischen und methodisch-methodologischen Hintergrund bilden häufig systemisch-konstruktivistische Ansätze.

Im Themenfeld der Hochbegabung – und nur darauf soll hier der Fokus gelegt werden – wird Coaching bei folgenden drei Aspekten eingesetzt:

- (1) *Probleme in der Schule, insbes. Leistungs- und Motivationsschwierigkeiten* (vgl. ausführlich Hemmerde 2013). In der Regel gingen dem Coaching einige erfolglose Veränderungsversuche voraus. Hemmerde (2013) definiert die Zielgruppe seines Coaching-Angebotes an Kinder in der beginnenden Pubertät. Meistens seien es Underachiever mit geringer Leistungsbereitschaft und geringer Selbstmotivation. Die Aktivierung von Ressourcen, von positiver Selbst- und Fremddachtung sowie von unterschiedlichen Perspektiven auf das Problem sowie ein von Coachee und Coach gemeinsam zu gestaltender Lernraum bilden die wesentlichen Elemente dieses Coachings.
- (2) *Berufswahl und Übergang von der Schule in weiterführende Bildungseinrichtungen*. Dieses Themenfeld beinhaltet eine Reihe sehr komplexer Fragestellungen, bei denen nicht nur Unsicherheit in Bezug auf die Wahl zukunftsbedeutsamer beruflicher Alternativen im Mittelpunkt steht sondern auch die psychologische Aufgabe für die oder den Jugendliche/n sich möglicherweise früher als andere Alterskameraden und -kameradinnen aus der Peergroup und aus der Familie zu lösen. Die Gestaltung eines solcherart möglicherweise für alle Beteiligten schwierigen Prozesses kann weniger belastend für den oder die Jugendliche/n, die Eltern und nicht zuletzt für die zu verlassende wie auch für die aufnehmende Institution werden, wenn ein externer fachlich versierter Coach beteiligt wird.
- (3) *Coaching „als begleitende Reflexion von (Schul-)Arbeit“* (Wustinger 2014). Dieses Coaching ist als Peer-Group Arbeit älterer Schülerinnen und Schüler direkt in der Schule mit regelmäßigen Wochenstunden und unabhängig von einer konkreten Problemdefinition konzipiert. Die beteiligten Schülerinnen und Schüler arbeiten in dieser Gruppe gemeinsam, reflektieren ihre Arbeit und die eigenen Ziele und überprüfen den Weg oder die unterschiedlichen Lösungswege. Dabei werden die Jugendlichen dazu angehalten, sich gegenseitig zu unterstützen und durch den Coach in geeigneter Gesprächsführung angeleitet bzw. unterstützt. Die Jugendlichen sollten zum Coach möglichst kein direktes Abhängigkeitsverhältnis aufweisen; weshalb also möglichst keine sie unterrichtende Lehrkraft auszuwählen sei.

Die institutionalisierte Wochenstunde bietet den Vorteil der Niederschwelligkeit, weil die Teilnehmenden wegen des angesetzten Termins kommen aber nicht primär, um ein Problem zu benennen und zu bearbeiten, was gerade bei der Beratung Jugendlicher ein Türöffner sein dürfte. Allerdings gibt es einen längeren Workshop zu Beginn der Gruppe und einen verbindlichen Abschluss. Die Autorin betont immer wieder, wie wichtig die Erfahrungen von Gelassenheit, des Betrachten-Dürfens, der Herstellung von wohlwollender Distanz zum eigenen Thema sowie eines druckfreien Gruppenklimas, in dem sich solidarische Unterstützung als Angebot entfaltet.